1

NASZ GŁOS

MIESIĘCZNIK

Organ Okręgu Związku P. N. S. P. w Poznaniu

Nr. 2. Poznań, luty 1930. Rok VI.

Trzy zasadnicze dążenia duszy, a główne środki wychowawcze.

II.

Praktykowane środki emulacyjne: owe ławki dygnitarskie, miejsca i świadectwa numerowane, owe medale złote i srebrne, owe „listy pochwalne“ ozdobnie złocistemi literami na lśniącym papierze drukowane, owe „księgi“ wspaniale oprawne na tacach wnoszone a uroczyście w dniu zakończenia roku szkolnego wręczane, owe złote i srebrne na kołnierzach u mundurów „naszywki“ i lampasy i owe ostentacyjnie wobec dostojnej publiczności promocyjne popisy. Zbędnemi poniekąd uczyniło je umiejętne nauczanie, oparte na wrodzonej każdemu ciekawości i chęci rozszerzenia i umocnienia swej duszy przez zdobycie umiejętności pożytecznych, a potępiła je pedagogika socjologiczna, gdy zrozumiano, że zdrożnem jest rozbudzać w kształtowanych duszach młodzieńczych tak łatwo rodzące się **pychy, próżności, chciwości i zawiści,** gdy społeczeństwom prawdziwie kulturalnym potrzeba, przeciwnie, ludzi **skromnych, prostych** i do **ofiarnej współpracy** z innymi najbardziej uzdatnionych.

Ale może jednak, zadaleko posunięto się w tem unicestwieniu zewnętrznych nagród, przez co życie szkolne jakby zszarzało, nie dając już młodzieży tych zachęcających ją do dalszych dążeń i wysiłków; i może obecnie należałoby tylko inaczej, nie tak pompatycznie, i tylko użytkowemi przedmiotami, jak książki, przyrządy, — wogóle pomoce naukowe — i za co innego, niż dawniej, nagradzać: np. za szczególnie staranne obchodzenie się z własnemi i cudzemi rzeczami — wobec niszczycielskiego powszechnie niedbalstwa i nieszanowania nawet swojej własności (książek, zeszytów, czapek, palt itd.), — albo za stałe przestrzeganie porządku i czystości wobec powszechnego niechlujstwa i śmietnikarstwa, — albo za ofiarne, przez własną pracę, pomnażanie szczupłych, przeważnie wszędzie, zasobów szkolnych, — albo za dzielność organizatorską i nader sumienne spełnianie powierzonych sobie i przyjętych przez siebie obowiązków, — albo

za dowody wybitnej odwagi i śmiałości, — albo za niezawodną słowność i punktualność wobec rozplenionej u nas, jak chwast trujący, powszechnej niesłowności i niepunktualności, — wogóle za szczególnie dzielną, prawą i rzetelną „postawę życiową".

Wraz z dawnym systemem nagród zniknął też dawny system wielorakich kar, których szczegółowe opisy, jakie znajdujemy w licznych życiorysach i wspomnieniach, wydają się dzisiaj czytelnikowi jakby wyjęte z jakiegoś katowskiego podręcznika lub z jakiegoś zbioru humoresek. Oto kilka „obrazków":

W życiorysie Ignacego Loyoli, napisanym przez ks. Jana Badeniego T. J. (wyd. 2-ie. Kraków 1923), czytamy na str. 137: „istniała w uniwersytecie paryskim kara, zwana ‚salą" dla najgorszych niepoprawnych uczniów; na głos dzwonu zbierali się do największej sali w Kolegium, zazwyczaj do refektarza wszyscy uczniowie i profesorowie, ci ostatni z rózgami w ręku. Następnie sługa uniwersytecki wprowadzał winnego, rozebranego po pas, tenże iść musiał zwolna między dwoma szeregami profesorów i otrzymywał od każdego lekkie uderzenie. Kto raz przeszedł przez „salę" ściągał na siebie powszechną hańbę, uczniowie strzegli się wszelkich z nim stosunków, jak z zarażonym, po ulicach nawet pokazywano go sobie ze śmiechem i odrazą". Jakież to poniżenie i zwężenie duszy!

W monografji o Szkołach Rydzyńskich Augusta Sułkowskiego, napisanej przez Dr. Stefana Truchima (Poznań 1928), znajdujemy na str. 111 wzmiankę o zbytniem szafowaniu przez Pijarów karami cielesnemi, co nieraz, jak w danym właśnie wypadku, odbywało się bardzo dramatycznie, gdy ambitny chłopak nie chciał poddać się karze i bronił się usilnie, wobec czego trzeba było aż kilku księży i dwu służących, którzy go przytrzymywali w czasie chłosty — a skutek tego był taki, że przemocą wychłostany konwiktor, który był już „dyrektorem", „zapakował rzeczy i opuścił nazajutrz konwikt."

Przypomina to scenę, przedstawioną przez Żeromskiego w Popiołach, scenę całkiem już dramatyczną, gdy zagrożony srogą karą cielesną Rafał Olbromski ucieka przed chcącym go schwytać pedlem i broni się zawzięcie nawet przy pomocy noża, nieczuły wcale na słodkie zachęty i obietnice szkolnego wykonawcy wyroków, zapewniającego winowajcę, iż wymierzy mu tylko „miękką trzydziestkę", a co znowuż ten tylko ma skutek, że Rafał zamiast kształcić się dalej zostaje marnującym się wypędkiem.

W cytowanych już Wspomnieniach Dr. Dropy'go znajdujemy wzmiankę o tem, że w każdej klasie znajdowała się w odległym kącie ławka czarna, oślą przezwana, przeznaczona dla nieuków, i że było prócz tego kilka ławek odosobnionych nazwanych Syberją, dla uczniów w nieschludnej odzieży występujących, a „egzekucje", wykonywane za tablicą, podczas lekcji naiwnego profesora, przez najsilniejszego z uczniów, zwanego **cenzorem** przy pomocy dyscypliny, t. zw. **skutyki** napełniały klasę zgoła osobliwym, bo „rozpaczliwie ra-

dosnym“ krzykiem chłostanego, gdy narzędzie kary zamiast trafiać boleśnie w ciało winowajcy, odbijało się od przywiązanego na siedzeniu czy na grzbiecie pęcherza, wydętego powietrzem. Natomiast inny profesor nieufny, który „ani narzędzia kary ani egzekucji nie powierzał nikomu“ lecz „nosił je z sobą w cholewie i własną ręką obdarzał krnąbrnych upominkami, które się sypały z pięciu rzemyków, oprawnych w śliczną nóżkę sarnią przy końcu przypalonych dla obdarzenia surowca dzielniejszym skutkiem“, ten niedowierzający uczniom nauczyciel geografji, „przejęty zapewne różnicą szerokości i długości geograficznej, karał nas“ — powiada autor — „nie stosownie do wielkości przestępstwa, ale brał w tem miarę ze wzrostu. Uczeń małego wzrostu mógł był **a priori** na to rachować, że się wydobędzie w razie biedy dwiema plagami; wielkiego wzrostu nie wykręcił się od liczby pięciu“. — Czyż to nie humorystyka, świadcząca o nieudolności dydaktycznej i nieumiejętności pedagogicznej w owych minionych czasach „wszelakiego partactwa w dziedzinie uczenia i wychowania?“

Humorystycznie, co i sam autor zaznacza, działały nieraz na karanych także i te środki poniżenia i zwężenia ich dusz, o których wspomina w powieści p. t. „Święta Klara“ Zygmunt Kaczkowski, opisując tam życie uczniowskie w gimnazjum, którego celem było umysły młodzieży ograniczyć i ogłupić a serca zaustrjaczyć, wskutek czego rewidowano po stancjach i wyłapywano z szuflad i z kuferków każdy zapisany świstek, w którym wietrzono treść, zdolną wzbudzić w młodzieży uczucia i myśli tępione przez szkołę; to też sypały się na żądnych ducha stosowane w następującym szczeblowaniu kary: „admonicya publiczna w klasie albo w sali gimnazjalnego senatu wobec wszystkich klas zgromadzonych, areszt domowy na parę dni, albo więzienie w klasie, zazwyczaj przez całą niedzielę, o chlebie i wodzie“. — „Wszystkie te biurokratyczne prześladowania“ — dodaje autor — „młodzież znosiła z humorem, a te areszty niedzielne nawet nas niepomału bawiły, bo wtedy pod okna tego więzienia przychodziły zazwyczaj panienki z miasta i przynosiły nam rozmaite łakocie i buteleczki napełnione winem, któreśmy na sznurkach wyciągali przez okno do klasy, z czego była zawsze wielka uciecha“.

Ileż to jeszcze rozmaitych kar, zasadzających się na zadawaniu bólu cielesnego przez bicie lub głodzenie, albo na sprawianiu cierpienia duchowego przez poniżanie lub zwężanie jaźni możnaby wymienić, sięgając pamięcią w dawną, a nawet i niedawną przeszłość! — bo pomysłowość ludzka okazywała się zawsze obfitszą w dziedzinie wynajdywania sposobów odemszczenia się za doznane zło niż odwdzięczenia się za doznane dobro, które często i przez wielu bywa przyjmowane ze strony drugich jako rzecz naturalna.

Przyczyny zniknięcia w całem szkolnictwie, a też i w wychowaniu domowem dawniej złego systemu wielorakiego karania są podob-

nie, jak w sprawie zaniku nagród, społeczno - obyczajowe, psychologiczne i dydaktyczno - pedagogiczne, ale nie te same.

Rosnące wciąż łagodnienie obyczajów, wynikające z nieustannego przyrostu i rozrostu oświaty oraz z nagłego wpajania w dusze narodów chrześcijańskich zasad Chrystusowych, oddziaływania na drugich przez **miłość i przebaczenie,** wpłynęło do pewnego stopnia na usunięcie z życia wogóle, a więc i ze szkoły wszelkich ostrych, surowych, brutalnych i gwałtownych środków dokuczenia winowajcy. Wydelikaciły się dusze, więc któżby to dzisiaj z jakiegoś grona nauczycielskiego lub z pośród kasztelanów czy pedlów szkolnych miałby chęć i uczucie potemu, by urządzać na lekkomyślnego a zuchwale przedsiębiorczego ucznia, takie polowanie, jakie przedstawił nam — z pewnie jużci powieściową przesadą — Żeromski w Popiołach, opisując usiłowanie zwierzchności szkolnej wykonania dotkliwego wyroku na broniącym się przed wielkiem poniżeniem — Rafale Olbromskim?

Ale więcej niż powyższy czynnik wpłynęło w tej sprawie rosnące też wciąż poznanie psychicznych, ogólnych i osobniczych właściwości **w dzieciach** i w młodzieży i w ludziach dorosłych, albowiem ta wiedza psychologiczna pokazała, że kary, zwłaszcza bardzo bolesne i srodze poniżające wywołują ze strony karanych jednostek przeważnie skutki całkiem niepożądane, a nawet szkodliwe: zamiast sprawiać trwałą zmianę winowajcy przez odczuwaną głęboko winę i mocne postanowienie poprawy, rodzą one tylko aspołeczne uczucie **nienawiści** i pragnienie **zemsty** w ambitnych, albo **tchórzostwo** i związaną z niem **kłamliwość** w lękliwych, albo większą tylko **przebiegłość i wykrętność** u sprytem obdarzonych.

A że społeczeństwa demokratyczne i pracujące muszą wytwarzać ludzi pełnych wzajemnej życzliwości i poważania, ludzi odważnych w boju i w radzie, ludzi otwartych i uczciwych — więc psychologja potępiła owe stosowane dawniej bicia, na gołe ciało i w twarz, owe karcery, w ciemnicy i o głodzie, stawianie pod pręgierzem, oprowadzanie z hańbiącemi odznakami i t. p. jako nie sprzyjające ani zdrowiu duszy, ani nowoczesnej ideologji społecznej.

Dążenie do pozostawiania już dzieciom jaknajwiększej swobody osobniczej i wyrabiania w nich umiejętności własnowolnego poddawania się powziętym z własnej chęci nakazom, — ten **liberalizm i autonomizm** pedagogiczny, objawiający się w różnych dziedzinach współczesnego życia, spowodował w zakresie czynności wychowawczych ograniczanie zakazów i nakazów oraz zmniejszenie wszelakich przepisów do najmniejszej liczby niezbędnych, a przez to zmalała także ilość możliwości wszelakich przekroczeń — i co za tem idzie skurczyła się też ilość powodów do stosowania rozmaitych kar, które stały się już zbytecznemi.

Czy liberalistyczny i autonomistyczny prąd czasu nie posuwa się na tem polu za daleko, bądź przez to, iż żąda od dzieci i młodzieży zbyt wiele rozwagi, rozumu i woli, bądź że gwoli ideału łagodno-

ści w postępowaniu na zbyt wiele przyzwala — to jest jednem z bardzo ważnych zagadnień pedagogiki społecznej.

Na terenie szkolnym w zakresie ściśle dydaktycznym ulepszenie i urozmaicenie sposobów nauczania, czyniąc naukę jaknajbardziej pociągającą i przyjemną a w pewnej mierze i ułatwioną wpłynęło znacznie na zmniejszenie się potrzeby karania, gdy zmalało tak rozpowszechnione dawniej nieuctwo, krętactwo, oszukaństwo, wagarowanie, wybryki i nieuważanie na lekcjach.

Ale za właściwe wiekowi młodemu skłonności i popędy — ruchliwość, ciekawskość, głupia naśladowniczość, zarozumiałość i upór — zawsze jednak prowadzić będą małoletnich do wykroczeń przeciwko temu, choćby najmniejszemu, skrępowaniu młodzieży, jakie w postaci swych zakazów i nakazów wychowawcy i nauczyciele narzucać jej w szkole i w domu muszą, przeto żadna działalność nauczycielska i wychowawcza nie obejdzie się pewnie nigdy bez jakiegoś systemu kar, przewidzianych na każdy rodzaj i sposób przewinienia.

A jak zakres nagród zacieśnił się już do tego stopnia, że właściwie pozostały tylko ustne pochwały i dobry stopień na świadectwie jako naturalna nagroda za postępy w nauce, wynikłe z pilności lub uzdolnienia, — albo jako nagroda za postępowanie obyczajne, choć ściśle biorąc w obu wypadkach przyjemna dla ucznia ocena jest tylko ustawowo określonym wyrazem stwierdzonego faktu, — tak i zakres dopuszczalnych obecnie przez władze szkolne kar zredukowany został do kilku możliwości, które niezawsze w życiu szkolnem wystarczają, zwłaszcza tam, gdzie dzieci, przeważnie z przedmieść i ze sfer robotniczych, są przez brak opieki domowej lub złe w domu obchodzenie się z niemi rozpuszczone, rozzuchwalone i znieczulone — i przeto w wielu wypadkach niemasz innego natychmiastowego środka, jak tylko poskromić nieznośnika namacalnym dlań okazaniem swej mocy, skoro obowiązkiem nauczyciela jest wymusić posłuch i spokój — a jakieś tam jednorazowe czy choćby kilkakrotne uderzenie w plecy dłonią czy linją nie może być poczytane za owo słusznie zabronione „bicie".

* * *

Dawno już zrozumiano, że aby uniknąć przykrej dla obu stron potrzeby karania, dbać trzeba o to, żeby nie dopuścić do popełnienia tego, zaco potem karaćby się musiało: stąd owo doniosłe znaczenie opieki względnie nadzoru, jako środka wychowawczego.

Rozpatrzmy więc zkolei stosunek tego środka, który największe ale wadliwe zastosowanie znalazł ongiś w systemie wychowawczym jezuitów, — stosunek jego do tych trzech zasadniczych dążeń durzy, wziętych za podstawę wszelkiego postępowania wychowawczego.

Nadzór, wykonywany szpiegosko, skrycie przez nauczyciela lub wybranego w tym celu a niewiadomego kolegom ucznia, jakim bywał w średniowieczu i później t. zw. lupus (wiek), przeznaczony do roli szpiega i donosiciela; takoż nadzór groźny, terrorystyczny. wy-

konywany przez osobę nielubianą albo nieszanowaną powodować będzie w duszach jednostek takiemu dozorowi poddanych uczucia poniżenia i zwężenia, uczucia **doraźnej bojaźni a trwałej niechęci** i przeto pragnienie odwetu w postaci przykrych dla tej osoby wybryków, ewentualnie na niej samej spełnionych, skoro tylko możność takiego „wyczynu" się nadarzy.

Przeciwnie tylko nadzór jawny i opiekuńczy, wykonywany ze strony osób promieniujących z siebie: odczuwaną w duszach młodzieży życzliwość, a przez nie poważanych jako osoby światłe, rozumne, dobre i mocne, może mieć ten zbawienny skutek, iż dozorowana młodzież, doznając wywyższenia, rozszerzenia, a nawet umocnienia swych jaźni, jeśli łączy je z daną osobą nić przychylności, zasłużonej przyjemnem dla niej postępowaniem, odczuje jako przykre a może nawet bolesne poniżenie, uszczuplenie lub i osłabienie swych dusz, gdy ta nić łącząca je z taką osobą będzie przez zachowanie się naganne zerwana, a może nawet tylko zwątlona.

Wtedy ustrzec od złego zdoła **trwała obawa** przed zrażeniem, **przed zniechęceniem ku sobie osoby, ku której dusza się garnie,** doznając przez to zadośćuczynienia swoim trzem zasadniczym potrzebom.

Dlatego nie każdy nadaje się do roli nadzorcy i ta zapobiegawcza czynność tak doniosła pod względem wychowawczym nie powinna być powierzana osobom zimnym, oschłym, pedantycznym, surowym, ironicznym, groźnym lub śmiesznym.

Dr. Frycz (Poznań).

—

Pomocnicze ćwiczenia stylistyczne.

Do pomocniczych ćwiczeń stylistycznych należą — w myśl programu ministerjalnego dla wyższych oddziałów szkół powszechnych — wyjaśnienia rzeczowe i ćwiczenia słownika i logiczne, w różnych ich postaciach.

Ćwiczenia te polegają na wyjaśnieniach rzeczowych i ćwiczeniach słownikowych i logicznych, w związku z treścią danej czytanki — i stanowią niejako pomost do istotnych ćwiczeń stylistycznych, albowiem przez nie dzieci zdobywają jasność pojęć i bogactwo materjału słownikowego.

Pozornie najłatwiejsze są wyjaśnienia rzeczowe. Uczniowie sami wyszukują wyrazy, których dostatecznie nie rozumieją i sami je przy pomocy nauczyciela wyjaśniają. Dopiero, gdy uczniowie nie posiadają dostatecznych danych, wówczas wyjaśnienia następują ze strony nauczyciela, który przytem posługuje się więcej metodą opisową i — o ile to możliwe — poglądową, niż synonimiczną. Wyjaśnienia tego rodzaju można jednak traktować dopiero po przeczytaniu całości czytanki. Po wyjaśnieniu nieznanych wyrazów powinno nastąpić powtórne odczytanie czytanki, celem dokładniejszego opanowania treści.

W przeciwieństwie do wyjaśnień rzeczowych, które poprzedzają rozbiór treści, ćwiczenia słownikowe i logiczne przeprowadza się dopiero po analizie utworu i po przerobieniu ćwiczeń, związanych z rozbiorem treści.

Ćwiczenia te mają charakter samodzielny, a celem ich jest wzbogacenie słownictwa i wyjaśnianie pojęć, względnie ich utrwalanie. Metodycznie należy je traktować podobnie, jak ćwiczenia gramatyczne.

Do nich należy tworzenie szeregów synonimicznych na tle danej czytanki. W tych ćwiczeniach chodzi o bogactwo języka, o zwrócenie uwagi na rozmaitość wyrażeń przy określaniu pokrewnych pojęć, myśli i uczuć. Badania takie uczą poszanowania dla twórcy danego dzieła i służą za wzór do analogicznego postępowania uczniów przy opowiadaniu lub pisaniu. Już na niższym poziomie można stosować łatwe ćwiczenia stylistyczne. Gdy zaś na wyższych stopniach przeprowadzimy lekturę I. części Trylogji Sienkiewicza „Ogniem i mieczem" lub epopei Mickiewicza „Pan Tadeusz", znajdziemy tam olbrzymie bogactwo przykładów. I tak: w opisie bitwy pod Machnówką („Ogniem i mieczem", Tom I.), możemy znaleźć wiele materjału do zadań synonimicznych, zarówno w zakresie rzeczowników, jak przymiotników i czasowników. Z dziedziny rzeczowników możemy ułożyć w szeregi wyrazy, oznaczające broń sieczną, jak: miecz, koncerz, szabla — rozmaite nazwy broni, jak: kopja, kosa, cep, widły, samopał, kindżał—nazwy rodzajów wojsk, jak: ciężka jazda, dragonja, husarja, — czerń, pułki zaporoskie, kozactwo — rodzaje walki: bitwa, bój, walka, praca, robota — rozmaite rodzaje głosów, związanych z walką: kwik, stukot, krzyk, brzęk, jęk, wycie, ryk, zgrzyt, głos, zgiełk, chrapanie, okrzyk. To samo odtwarzają czasowniki: grzmieć, zagrzmieć, rozlegać się, zawołać, powtórzyć, zawyć, krzyknąć, zacharczeć, szeptać, ozwać się i t. d.

Również przymiotniki obfitują w szeregi, jak np.: olbrzymi, niezmierzony, wielki, gęsty, niepospolity, potężny, mężny, doświadczony, cięty, bezładny, dziki i wiele innych. Największe jednak bogactwo wykazują czasowniki, co wynika z ruchu, t. j. z czynności, które cechują bitwę, np.: wpaść, zegnać, spędzić, tratować, przewalać, miażdżyć, uderzać, srożyć się, walczyć, zetrzeć, runąć, gruchnąć, druzgotać i t. p.

Szeregi te świadczą, jak lektura może wzbogacić i wysubtelnić słownik tylko przez wyszukiwanie, zestawianie i porównywanie wyrazów, które bardzo często tylko na tle danej treści nabierają pokrewnego innym znaczenia. Jeżeli lektura nie dostarcza odpowiedniego materjału, powinien nauczyciel oprzeć się na ćwiczeniach w mówieniu i wypracowywaniach piśmiennych, przyczem punktem oparcia może być opis tego samego przedmiotu przez wszystkich uczniów (zabawy, wycieczki), lub też opisywanie obrazków.

Dalszy rodzaj ćwiczeń synonimicznych stanowi dotwarzanie szeregów do danego wyrazu. W takich ćwiczeniach twórczość ucznia —

która w poprzednich ćwiczeniach była ograniczona przez wyzyskiwanie materjału już gotowego — jego znajomość wyrazów, inteligencja i odczucie odcieni znaczeniowych i uczuciowych musi wystąpić w znacznie zwiększonej mierze.

Metoda polega na tem, że do wyrazu z czytanki każe się wyszukać inne pokrewne i tworzy się szeregi, co czasem natrafia na trudności, zwłaszcza, gdy chodzi o pojęcia oderwane, lub gdy się każe uszeregowane wyrazy ująć w zdania, tak, by one nie straciły na wartości. To też te ćwiczenia powinny się obracać tylko w sferze pojęć dostępnych dla młodzieży i bliskich jej zainteresowaniom, i to przeważnie na tle zdania, a nie jako szeregi jednowyrazowe.

Do ćwiczeń raczej logicznych należy wyszukiwanie wyrazów o znaczeniu wieloznacznem (homonimy), przeciwnem, sprzecznem, krzyżującem się, nadto o znaczeniu współrzędnem, podrzędnem i nadrzędnem. Ćwiczenia homonimiczne mogą być tylko przygodne, a nie traktowane jako systematyczne ćwiczenia, lecz przy rozpatrywaniu jasności stylu np. „granat" jako roślina, kwiat, owoc, drogi kamień, pocisk armatni, barwa. Wiele takich przykładów znajdziemy w Stylistyce Boguckiej i Niewiadomskiej, Gallego i w rozdziale „Ćwiczenia stylistyczne" książki metodycznej „Nauczanie j. pol." Bilińskiego.

Ze stanowiska logiki rozróżnia Sośnicki w swym „Zarysie logiki" wyrazy wieloznaczne w mowie i piśme (zamek) i wieloznaczne tylko w mowie, ale jednoznaczne w piśmie (buk, Bóg, Bug), (lud i lód) i t. d.

Ćwiczenia o znaczeniu przeciwnem, sprzecznem i krzyżującem się posiadają charakter przeważnie gimnastyki myślowej i oznaczają stosunek między zakresami pojęć. I tak: wyrazy o znaczeniu przeciwnem i sprzecznem dotyczą pojęć wykluczających się, których zakresy nie mają nic wspólnego, np.: dobry — zły, prawda — fałsz (wyrazy przeciwne); grzeczny — niegrzeczny, zwyczajny — nadzwyczajny, normalny — anormalny, barwny — bezbarwny (pojęcia sprzeczne, niezgodne).

Wyrazy o znaczeniu krzyżującem się należą do najtrudniejszych w tej dziedzinie i przeznaczone są na najwyższe oddziały szkół powszechnych, n. p. „Polacy — Francuzi — rycerze". Wyrazy Polacy i Francuzi mają znaczenie współrzędne, a przez dodanie cechy „rycerze" przybierają pewną część zakresu — wspólną. Rozumujemy bowiem w ten sposób: Polacy nie są Francuzami i odwrotnie; nie wszyscy Polacy i Francuzi są rycerzami, lecz niektórzy Polacy i Francuzi są rycerzami, i na tle tej wspólności następuje skrzyżowanie pojęć. Do trudniejszych ćwiczeń należy również wyszukiwanie i określanie wyrazów o znaczeniu współ- pod- i nadrzędnem. Np. w czytance Reitera (Cz. II.) pt. „Zając i żaba" znajdziemy nazwy zwierząt: zając, szarak, żaba, pies, lis, konik, kania, wrona, komar — a obok nich nazwy roślin: kapusta i rzepa. Nazwy zwierząt i roślin dają 2 szeregi wyrazów o znaczeniu współrzędnem, dla których ogólniejszemi pojęciami o znaczeniu nadrzędnem są określenia: zwierzęta

i rośliny; dla tych jednak pojęciem nadrzędnem byłoby określenie: istoty organiczne, które na tym stopniu jest za trudne, wskutek czego w tej dziedzinie należy się ograniczyć do zjawisk konkretnych.

Do pomocniczych ćwiczeń stylistycznych zaliczamy wreszcie wyszukiwanie wyrazów dawnych (staropolskich): jegomość, jejmość, waszmość, waść itp., tudzież wyrazów ludowych i gwarowych, przy których należy zwrócić uwagę na różnicę między językiem gwarowym a językiem ludzi wykształconych; wreszcie wyrazów obcych, po części już zadomowionych, np.: subordynacja, lazaret, humor i wiele innych.

Franciszka Probstowa (Poznań).

Obraz lekcji języka polskiego.

metodą „przydziału“ w kl. VI. szkoły powsz.

Temat lekcji:

Sprawozdanie z samodzielnie opracowanego przydziału (opracowanie słownikowo - stylowe części I-szej czytanki „Mazowsze“ przez M. Konopnicką, Reiter cz. III).

Przydział.

1. Opracuj słownikowo czytankę „Mazowsze“ część I-sza. Przy opracowaniu zwróć szczególną uwagę na piękny styl, jakim jest czytanka pisana i w przemianie staraj się nie zepsuć tego piękna.
2. Wyszukaj zdania, w których jeden wyraz jest powtórzony kilka razy i wypisz dwa z nich.
3. Wyszukaj zdania, które wywołują obrazy i zapisz kilka z nich. Narysuj jeden.
4. Wypisz zdania, które dają nam wrażenie słuchowe i zaznacz wyrazy, które wiernie głos oddają.
5. Zgrupuj czynności około jakiegoś ważnego wyrazu np. lud, pieśń.
6. Zgrupuj bliższe określenia przy wyrazach np. miasto, wieś.
7. Które wyrażenia — jako szczególnie piękne — wpisałaś do specjalnej książeczki?
8. Spróbuj napisać sama jakiś krótki opis pięknemi wyrażeniami, ale użyj ich rozsądnie.
9. Własne uwagi. (Gramatyczne ćwiczenie tym razem opuść).

Cel przydziału:

1. Rozszerzenie skali języka (punkt 1).
2. Rozszerzenie zasobu zwrotów z wyrazów (punkt 3, 4, 5, 6).
3. Wywołanie wrażliwości na uczuciowe zabarwienie zwrotów i wyrazów (punkt 3, 4, 5, 6).
4. Poznanie i przyswojenie sobie prozy poetyckiej (punkt 2, 7, 8).
5. Poprawne pisanie przez przepisywanie zdań (p. 2, 3, 4, 7).

Przeprowadzenie lekcji.

Ponieważ czyt. „Mazowsze“ jest wybitnym wzorem opisu artystycznego, więc też biorę w niej pod uwagę tylko styl i nie daję

przydziału opracowania treści. Ale — że treść przed opracowaniem stylu musi być opanowana — więc zapoznaję z nią uczenice przy rozdaniu przydziału w sposób następujący: Przed podaniem przydziału, czytamy czytankę wspólnie z uczenicami częściowo głośno — częściowo po cichu i wyjaśniamy wyrazy i zwroty niezrozumiałe czy też niejasne. Wyrazy i ich wyjaśnienia wpisują uczenice do swoich słowników alfabetycznych. Wyjaśnienia nie podaję nigdy sama: szukam go cierpliwie u uczenic, skoro jednak żadna dać go nie może, naprowadzam je przez szukanie wyrazu głównego, o ile jest pochodny, a jeżeli i ten jest nieznany, przez budowanie coraz bliższych zdań około tego wyrazu, z których łatwo można wydobyć jego znaczenie. Np. sielski. Pochodzi od „sioło" (ucz. trafiają natychmiast). „Sioło" też nieznane. Wypowiadam tylko zdania: „Gościniec prowadzi mię do jakiegoś sioła". „Słychać już z tego sioła porykiwanie bydła i łoskot bijących cepów" (niecierpliwsze wołają: zagroda). Każę czekać i zdanie następne: „widać już dymy, unoszące się z licznych kominów" naprowadza wszystkie, że to szereg „zagród" czyli wieś. Oczywiście teraz już znają wyraz „sielski".

Po wyjaśnieniu wyrazów (na tym stopniu, przy odpowiednio rozwiniętym zmyśle kombinowania jest ich niewiele). Następuje omówienie treści: Uczenice zadają sobie samym pytania główne, szczegółowe i ogólne celem zorjentowania się w treści. (Na tym stopniu są już do tego wprawione stałem ćwiczeniem). W czytance omawianej nie przedstawia ona żadnych trudności. Więc padają pytania główne: „Co autorka opisuje? (Mazowsze). „Na co przy opisie zwraca uwagę? (na miasta, wsi, lud, zajęcia, ubiór itd.).

Pytania szczegółowe: Jak ubierają się na Mazowszu? Jakie szczegóły charakteryzują Mazowsze? Pytania ogólne: Gdzie leży Mazowsze? Jakie jeszcze znajdziesz tam miasta oprócz wymienionych? itp. Pytania lubią uczenice stawiać, mając na nie sformułowaną odpowiedź — dlatego trzeba zwrócić im uwagę, że mają one zawierać też rzeczywistą nieświadomość.

Dopiero teraz, kiedy jestem pewna, że treść jest opanowana, daję przydział. Dyktuję go, albo lepiej jeszcze rozdaję powielany.

Przydział ten bliższych wyjaśnień nie wymagał — stąd część pierwsza pracy była ukończona.

Czas na opracowanie przydziału: tydzień. Przez ten okres gromadzą uczenice ilustracje, które uważają za odpowiednie (pocztówki, wycinki z gazet, obrazy), więc krajobrazy Mazowsza, lud Mazowsza, wzory Mazowsza, portret Konopnickiej itp. i wieszają je w tekturowych ramkach (pomoc nadzwyczaj praktyczna, zrobiona w wielkiej ilości na lekcjach robót ręcznych) na listwach przeznaczonych na język polski (listwy drewniane z gwoździkami wzdłuż ścian). Na specjalnych listwach wieszają też ilustracje przez siebie rysowane.

Następuje część druga tj. ustne sprawozdanie z opracowanego przydziału.

Punkt 1-szy uważam jako „gimnastykę“ słownikową, dlatego też idzie szybko, sprawnie, według ustalonego porządku. Według w miarę bogaconego słownictwa mają uczenice zakreślone rubryki, w które wpisują wyszukane wyrazy. Więc: wyrazy trudne (ze względu na pisownię), wyrazy pochodne, jednoznaczne, zliskoznaczne, dwuznaczne, przeciwstawne, łączne, nadrzędne, podrzędne, krzyżowe. Wyrazów po kilka, 5 do 10. Wyrazy te czytają, korygują się wzajemnie, wyjaśniają dlaczego tak je sklasyfikowały, poprawiają. Przy wyrazach trudnych jedna czyta, druga pisze go szybko na tablicy, inna sylabizuje miejsca trudne. Wyrazy jednoznaczne tłómaczą zdaniem tj. używają ich zastępczo.

Do tego punktu należy wypisanie kilka zdań przenośnych, kilka porównań i przemiana jednego zdania. Przy sprawozdaniu czytają zdania coraz inne tak, że cały materjał zawarty w czytance jest wyczerpany. Przy przemianach uważają, czy wskazówka „nie zepsuć piękna“ jest zachowana. (Rzecz trudna, ale wykonalna: słyszało się np. „a lud kwieci się, modrzy i czerwieni w swoich krasnych wełnach“ — przemiana: a lud jak kwiaty, modraki i maki w swoich barwnych strojach. Albo: „rosochate grusze ścielą koliska szerokiego cienia“ — przemiana: rozłożyste grusze rzucają wielkie koła swego cienia“. Praca ich samodzielna).

Od punktu 2-go sprawozdanie idzie wolniej i szerzej. Uczenice czytają punkty przydziału i swoje opracowania. Ze zdań tych musi stworzyć się całość, więc gdy zdań jakich brak, każę szukać ich w książce (robota przez dzieci ogromnie lubiana).

Przy punkcie 2-gim zwracam uwagę na wrażenie osiągnięte przez powtarzanie pewnych słów (tu Płocko, tu Wyszogród, tu Raszyn, tu Praga, tu Warszawa — w dalekość jakąś siną, w jakieś przezrocza, w jakąś różaność, w jakąś perłowość; gdzieś poryk mały, gdzieś się zaniesie huk, gdzieś uderzy). Wrażenie wzmacnia się, jak i wzmacnia się akcent przy czytaniu. — Każę przeczytać jedno zdanie z opuszczeniem powtarzań i porównań. Porównanie wypada silnie.

Przy punkcie 3-cim (zdania obrazowe) każę raz po raz oczy zamknąć dla silniejszego uzmysłowienia sobie danego obrazu (np. przy chacie sad chróstem grodzony pali się od malw, od jaskrów, od słonecznikowych, pozłocistych tarczy; pod okienkiem grzęda ruty, szałwji i bożego drzewka“. Zamknąć oczy. Co widzicie? Odpowiedź: stoi chata, kolo niej sad, naokoło sadu płot z chróstu, a w sadzie malwy, jaskry, słoneczniki itd.). Każę przypomnieć sobie zdania obrazowe z poprzednich czytanek i przytoczyć je.

Przy punkcie 4-tym czytają zdania i kładę nacisk na odpowiednią artykulację dla podkreślenia wrażenia słuchowego. Wykazują też wrażenia słuchowe pewnych wyrazów i wyszukują je (huk, łoskot, szum, jęk, ryk itp.) W odniesieniu do poprzednich czytanek, naprowadzam na utwór Glińskiego „Stary rybak“ i opis burzy mówią chó-

rem, zaznaczając, gdzie powstaje w naszej duszy obrąz, a gdzie zjawisko słuchowe.

Przy grupowaniu czynności i określeń około jakiegoś konkretu (punkt 5 i 6) używają słów czytanki (ze względu na bogactwo i oryginalność ich) i badają, które dla nich są znane, a które nie, które są pospolite, a które literackie, które mają wartość uczuciową itd. (np. pieśń zrywa się (znane), oczynia (nieznane), pieśń ociera pot (pospolite), ulata (literackie), pieśń zawodzi, rozełka się (wartość uczuciowa).

Wreszcie czytają wybrane wyrażenia (zdania) wpisane do specjalnie zaprowadzonych książeczek i porównują z dawniej tu wpisanemi (okazuje się, że dzieci doskonale piękno rozumieją i umieją wybierać). A wreszcie czytają opisy utworzone z owych „pięknych wyrażeń", jako zebranie całości. Przy czytaniu znów wzajemnie się krytykują poprawiają nielogiczności, sposób pisania, ale krytyka jest utrzymana w tonie przyjaznym i koleżeńskim.

Po sprawozdaniu, jako zastosowanie słowne, każę kilku uczenicom wybierać obrazki z wystawionej kolekcji i opisywać je „pięknie". Przed opisem każda musi zastanowić się chwilę, aby objąć całość i zastosować odpowiedni układ słów. Mówią przeważnie zdaniami krótkiemi, współrzędnemi, wyrażeniami literackiemi.

Pokazuję też ukryty dotąd krajobraz barwny i każę tak go odmalować słowem, jak namalowany jest pędzlem. W razie trudności pytają o sposób, co właśnie zdarzyło się w tym wypadku. (Krajobraz przedstawiał rozmokłą drogę zalaną czerwienią zaszłego już słońca. Dziewczynka zaczyna: „Słońce zachodziło". — Przerywa: Ale ja tu słońca nie widzę, jakby to powiedzieć, że jednak te promienie są słoneczne? Poddałam: „Słońce już zaszło, ale promienie jego..." -i opis poszedł już gładko.

Jako nagrodę za sumienną pracę podaje klasa różne życzenia. W myśl mojego planu wybieram głośne czytanie i odczytuję zakończenie „Mazowsza" „bieg Wisły". Po momencie ciszy rzucam pytanie: kto tylko mógł tak przepięknie napisać? Odpowiadają: wielka poetka Marja Konopnicka. Uczenice są śmiałe, szczere i pełne zapału i jedna z nich oświadcza: będę tak mocno pracować, aż zostanę choćby małą poetką. Z powagą orzekłam: i to jest możliwe.

Kosowska (Poznań).

Dyskusja o dyskusji.

(Na marginesie polemiki w sprawie nauczania języka polskiego).

Artykułem: „Z powodu polemiki o nauczaniu języka polskiego", ogłoszonym w nr. 9 „Naszego Głosu" (r. 1929), podjął kol. Izdebski na nowo dyskusję w sprawie nauczania języka polskiego, zapoczątkowaną przez p. S. W. (nr. 1 „N. G. — „Kilka uwag w sprawie nauczania języka polsk.") i odpowiedź kol. Groelego (nr. 5 „N. Gł." — „Rzecz

o kilku uwagach w sprawie nauczania języka polskiego“). Nowy materjał dyskusyjny przedstawia typowy przykład krytyki, kierowanej osobistemi a przeciwnemi uczuciami do dwóch wymienionych wyżej autorów, skutkiem czego wykazuje wielkie braki przedmiotowej obserwacji, sprzeczność rozumowania i dużą dowolność w formułowaniu sądów i wniosków. Już samo uznanie artykułu p. S. W. za **obronę** nauczycielstwa a poglądów kol. Groelego za **zaatakowanie** nauczycielstwa, a więc nadanie różnicom w zapatrywaniach na materje czysto dydaktyczne charakteru jakiejś walki z nauczycielstwem, musiało sprowadzić dyskusję z prostej drogi na manowce, gdzie zagubiła się prawda. W takich warunkach łatwo już było kol. Izdebskiemu rzucić z lekkiem sercem następujące oskarżenie:

> „Pan S. W. postulatów swoich, do których można mieć pewne zastrzeżenia, dokładnie nie wypowiedział; sądził zapewne, że za **obronę nauczycielstwa** nikt go w **piśmie nauczycielskiem** zaczepiać nie będzie. Za swoją dobrą wolę został nietylko zaczepiony, ale nawet zironizowany. Panu S. W. stała się krzywda i tę krzywdę trzeba naprawić“.

Zarzut wyrządzonej krzywdy jest rzeczą zbyt poważną, ażeby go pozostawić bez wyjaśnień. Dotyczy on nietylko kol. Groelego, jako autora odpowiedzi, ale w wyższym jeszcze stopniu redakcji, która w pierwszym rzędzie ponosi odpowiedzialność za treść, formę i kierunek pisma. Ponieważ dwa pierwsze artykuły pojawiły się wtedy, kiedy ja prowadziłem redakcję „Naszego Głosu“, zmuszony jestem wmieszać się do dyskusji celem odparcia bezpodstawnego oskarżenia.

Łatwość, z jaką kol. Izdebski walczy pojęciem krzywdy, ma swoje źródło w skłonności ludzkiej, lubiącej utożsamiać swoje osobiste interesy i uczucia z zasadami sprawiedliwości. Prawda ta znajduje potwierdzenie w życiu społecznem na każdym kroku: co dla jednego jest krzywdą, dla drugiego będzie słusznością; i naodwrót. Mimo tę nieokreśloność treści i zakresu pojęcia krzywdy jedno da się stwierdzić z całą pewnością: **różnice w poglądach na sprawy nauki i wiedzy stoją poza granicami krzywdy.** Przeciwnie, wyrządzilibyśmy krzywdę postępowi myśli ludzkiej, gdybyśmy — kierując się jakiemiś względami — milczeli tam, gdzie widzimy pomyłkę. Wolność rzeczowej krytyki jest prawem każdego człowieka — z tem zastrzeżeniem, by ta wolność nie przemieniła się w swawolę, igrającą honorem, czcią i godnością przeciwnika.

Pod tym względem nie mogą stanowić wyjątku ani p. S. W., ani kol. Groele, ani „Nasz Głos“. Artykuł p. S. W. nie jest zbiorem dogmatów wiary, których zachwiać nie wolno, ale odnosi się do sprawy nauczania, w której każdy nauczyciel może mieć coś nowego do powiedzenia. Sam kol. Izdebski ma zastrzeżenia do postulatów p. S. W., i uważa je za niedokładnie sformułowane. To już wystarcza, ażeby je zaczepić. Trudno zgodzić się na to, jak chce kol. Izdebski, ażeby „dobra wola“ i rzekoma „obrona“ nauczycielstwa (o tej obronie po-

mówimy jeszcze) zabezpieczały autorowi nietykalność jego poglądów, a nauczycielstwo i jego organ skłaniały do rezygnacji z prawa objektywnego traktowania rzeczy. Byłoby to niepoważne i naraziłoby nas na śmieszność. Zresztą popełnianie błędów nie przynosi nikomu ujmy. Przez błędy uczymy się. To też kol. Groele postąpił zgodnie z przyjętemi zwyczajami, korzystając z wolności słowo — i poddając krytycznej ocenie wywody p. S. W. Uczynił to w formie nieobraźliwej, zupełnie poprawnej i praktykowanej w poważnej publicystyce. Pretensje o zaczepienie osobiste mają o tyle słuszność, że każdy pogląd jest odbiciem umysłowości autora. Ale to już są rzeczy od siebie nieodłączne i w tem znaczeniu zaczepiani bywają osobiście nawet genjusze, których systemy naukowe i filozoficzne ustępować muszą nowym. W stwierdzeniu tej prawdy mieści się odparcie zarzutu kol. Izdebskiego o wyrządzonej p. S. W. krzywdzie.

Przejdźmy teraz do kwestji obrony i ataku na nauczycielstwo. Doprawdy, trudno pojąć, jakiemi drogami obserwacji i rozumowania odkrył kol. Izdebski **obronę** w artykule p. S. W., zaś atak na nauczycielstwo u kol. Groelego. Ale oddajmy głos faktom.

Cóż jest treścią artykułu p. S. W.? Niski rzekomo poziom języka polskiego w szkołach województw zachodnich, ustosunkowanie się władz szkolnych do tego zjawiska, przyczyny takiego stanu rzeczy i środki zaradcze. Rozpatrując przyczyny nikłych wyników nauki języka ojczystego, autor dochodzi do wniosku, że „winę tu prócz nauczyciela przenieść na różne okoliczności". A więc nakłada część winy na nauczycielstwo! Dalsze jednak przedstawienie rezultatów nauki języka polskiego zawiera tak niesłychany w praktyce szkolnej materjał, że zań cała wina spaść musi na barki nauczycielstwa. Bo oto co pisze o umiejętności pisania w szkołach powszechnych:

> „Jeszcze draźliwszą jest sprawa wypracowań pisemnych ucznia. Wyniki są tu nieraz skandaliczne. Zdarzało się, że uczeń kl. V przy odpisie z tablicy stosunkowo niewielkiej ilości wyrazów był w stanie zrobić 64 błędów".

A więc obrońca nauczycielstwa określa wyniki pracy nauczycielskiej jako skandaliczne. Przytoczony fakt 64 błędów w zupełności usprawiedliwia użycie tak silnego określenia. To jest rzeczywiście skandal! Wprawdzie kol. Izdebski, zdając sobie dobrze sprawę z wartości podobnych faktów dla postawionej przez się tezy o **obronie** nauczycielstwa przez p. S. W., zapobiegliwie stara się wytłumaczyć, że p. S. W. tego faktu nie uogólniał. Pewnie, nie jest to uogólnienie w tem znaczeniu, że we wszystkich szkołach województw zachodnich wszyscy uczniowie klas V robią przy odpisach z tablic po 64 błędy. Takich uogólnień niema. Jest to jednak fakt charakterystyczny, przytoczony dla **charakterystyki ogólnie niskiego poziomu** języka ojczystego w szkole. Zakreśla on sobą granice i rozległość braków w nauczaniu tego przedmiotu. Bo pomyślmy, ile to na tej rozpiętości mieści się uczniów, popełniających 63, 62, 61 itd. itd. aż do

zupełnego wyczerpania błędów, co zawsze jeszcze będzie skandalem, gdy się zważy, że to jest odpis z tablicy i w V kl. szkoły powszechnej. Zresztą p. S. W. nie twierdzi, że to tylko wyjątek. Wyraźnie mówi: „Wyniki są tu nieraz skandaliczne". „Zdarzało się"... Znaczy to, że podobnych wypadków ma p. S. W. więcej.

Zapytuję, czy taka charakterystyka wyników nauczania w szkole jest obroną nauczycielstwa? Czy znajdzie się ktoś, znający się choć odrobinę na szkole i wychowaniu, ktoby uwierzył, że za taki stan rzeczy ponosi winę ortografja, podręczniki, właściwości językowe ludności wielkopolskiej itp., a nie nauczyciel! Nie liczmy na podobną naiwność ludzką! To też kiepsko wyszłoby nauczycielstwo, gdyby z tej obrony zechciano sobie wytworzyć opinję o jego wartości. Sam autor, nie będąc nauczycielem szkoły powszechnej, uniknąłby skutków tej „obrony". Nie uniknąłby ich jednak nauczyciel.

Nic dziwnego, że kol. Groele nie chciał skorzystać z takiej obrony i opierając się na swojem doświadczeniu wiedzy i znajomości szkoły, zaatakował wywody p. S. W. na całej linji. Wysuwane trudności sprowadził do właściwej miary, a nauczycielowi przyznał pierwszorzędną rolę w osiąganiu celów i zadań szkoły. Podkreślając odpowiedzialność i znaczenie nauczyciela jako najważniejszego czynnika w nauczaniu, wypowiedział tylko znaną prawdę, na którą my sami tak często lubimy się powoływać. Zaprzecza twierdzeniu o niskim poziomie języka polskiego, poczem w ten sposób „atakuje" nauczycielstwo:

> „Na szczęście stan nauki języka polskiego na terenach ziem zachodnich nie przedstawia się tak tragicznie, jak to kol. S. W. odmalował, dlatego jestem pewny, że i nauczycieli, w całem słowa tego znaczeniu, nieodpowiednich niema. Uważam zatem bicie na alarm za objaw pewnego przeczulenia osobistego, tak realny nawet — zdawałoby się dowód — jak owe 64 błędów, zrobionych w odpisie z tablicy przez ucznia z kl. V, jeśli rzeczywiście taki wypadek miał miejsce, mówi o wszystkiem innem, tylko nie o tem, o czem autor chciał powiedzieć.
>
> Nie przeczę, że stan nauki języka polskiego pozostawia jeszcze wiele do życzenia, że wiele jeszcze należy zrobić, ale zdaję sobie również sprawę z tego, porównując stan obecny ze stanem z przed lat kilku, jak wiele zrobiono na tem polu, i jak z roku na rok niewielkie i niedoskonałe początkowo kadry nauczycielstwa, rosną w coraz większe zastępy pracowników ofiarnych, zawodowo przygotowanych, którzy z zaparciem się bardzo często szczęścia osobistego — mimo wszystko — szkołę polską na coraz wyższy poziom podnoszą."

Przytoczyłem szczegółowo powyższą opinję kol. Groelego, ponieważ ona jest istotnym sprawdzianem stosunku jego poglądów i jego samego do nauczycielstwa. Pozostawiam Czytelnikom do osądzenia,

czy tego rodzaju wynurzenia zawierają w sobie znamiona ataku na nauczycielstwo. Kol. Izdebski pominął je zupełnie milczeniem. Może ich nie dostrzegł. A szkoda! Byłby może wtedy wstrzymał się przed wydaniem wyroku, stawiającego kol. Groelego w szeregach atakujących nauczycielstwo i wyrządzających krzywdę obrońcom nauczycielstwa. A to nie są błahe rzeczy...

Wymowa przedstawionych faktów, obalająca w zupełności mozolnie skonstruowaną przez kol. Izdebskiego ocenę dwóch artykułów ze stanowiska obrony i ataku na nauczycielstwo, wykazuje jak nieostrożną było rzeczą powierzenie osobistym uczuciom decyzji w sprawach, wymagających przedmiotowego punktu widzenia. Cały artykuł jest mozaiką sprzeczności i niejasności. Inna miara wymagań istnieje dla kol. Izdebskiego a inna dla kol. Groelego. To co w stosunku do siebie i kogo innego uważa się za zupełnie naturalne i niewątpliwe, osądza się u kol. Groelego jako przestępstwo wobec logiki lub powagi omawianych spraw. Kilka na to przykładów.

„Twierdzenie pana Groelego — pisze kol. Izdebski — że język literacki powstał z gwary wielkopolskiej jest bardzo ryzykowne. Zresztą dlaczego ja mam wierzyć panu Groelemu, że język literacki powstał z gwary wielkopolskiej, skoro Nitsch nie uwierzył Brücknerowi, a ten nawzajem nie godził się na pogląd Nitscha. Ponieważ tacy lingwiści, jak Nitsch i Brückner nie mogą się zgodzić na jedno, więc ja ani myślę zastanawiać się nad tem, a tembardziej twierdzić stanowczo, że jest tak, a nie inaczej."

Pozostawiam na uboczu sprawę takiego czy innego zapatrywania na powstanie języka literackiego. Interesuje mnie w tej chwili stanowisko kol. Izdebskiego, streszczające się w przyznaniu sobie zupełnej swobody i niezależności myśli w odniesieniu do przedmiotu sporu. Podzielam je bez zastrzeżeń. Ale, skoro Nitsch nie wierzy Brücknerowi, Brückner Nitschowi, kol. Izdebski nie wierzy Groelemu, dlaczego Groele miał uwierzyć panu S. W.? Dlaczego niewiara kol. Groelego w dydaktyczne artykuły wiary p. S. W., ogłoszona została jako krzywda obrońcy nauczycielstwa i atak na nauczycielstwo? Czy słyszał kto kiedy, ażeby Brückner i Nitsch, sami lub przez swoich sympatyków odwoływali się do szerokiej opinji publicznej ze skargą na krzywdę, wyrządzoną jeden drugiemu z powodu różnicy w poglądach na język?

Dalszy przykład. — Kol. Izdebski oburza się na kol. Groelego za humor wniesiony do dyskusji:

„Bardzo dowcipny przykład pana Groelego: „nusz wbżuhu" pobudzałby naprawdę do śmiechu, gdyby nie kryła się pod nim tragedja, wynikająca z humorystycznego traktowania bardzo poważnych zagadnień dzisiejszej szkoły."

Zaraz tragedja! Uśmiechnąć się niewolno. Sam kol. Izdebski jednak tej zasady nie przestrzega. Stara się być dowcipnym i humorystycznie traktować poruszane sprawy. Ba, nawet sięga do skarbnicy

humorystycznych zwrotów Boga, znakomitego kpiarza, znanego z zdolności wnoszenia humoru i ironji do spraw bardzo poważnych, co nie obniża w niczem wagi jego sądu. Kol. Izdebski oddaje pełne uznanie tej metodzie i sam jej używa, gdy przy omawianiu wartości wypisów Reitera dla szkół powszechnych po wyliczeniu całego szeregu wyrazów z życia starożytnej Grecji, odległego od doświadczenia i zainteresowania uczniów, w ten sposób ocenia trudność przytoczonych terminów: „Niech mi wolno będzie użyć tutaj zwrotu Boya: „zmrużmy oko i połóżmy rękę na sercu i powiedzmy, czy każdy z nas potrafi objaśnić każdy wyraz.“ To nie jest tragedja! I zupełnie słusznie. Przyznam nawet, że to humorystyczne oświetlenie trudności wypisów Reitera stanowi lepszy argument przeciw niektórym czytankom wymienionej książki od najbardziej uczonych wywodów.

Czemuż to kol. Groele miałby być pozbawiony prawa popatrzeć się z humorem na rzeczy, które nasuwają po temu sposobność? Życzenie p. S. W., ażeby usunąć z pisowni litery: ó, rz, ch, prawem podobieństwa przypomniały kol. Groelemu analogiczne dążenia pewnej grupy literatów, która swego czasu wydawała nie tyle głośne ile śmieszne swoim tytułem czasopismo „Nusz wbżuchu“. Czy skojarzenie ze sobą podobnych dążeń ma być tragedją? Oczywiście, kto chce przy tej sposobności robić namaszczoną minę uczonego, to mu wolno, ale niech pozwoli innym mieć odmienne zdanie w tej materji.

Gdybym poszedł śladami rozumowania kol. Izdebskiego, to właśnie jego sposób oceny wypisów Reitera nasunąłby mi znakomitą okazję do popełnienia tragedji w „Naszym Głosie“ na dziesięciu stronicach na temat: „Patrzcie, oto w piśmie nauczycielskim ośmiesza się nauczycielstwo, głosząc, że nie zna wyrazów z podręcznika, przeznaczonego dla szkoły powszechnej“. Prawda, jak to łatwo znaleźć można wrogów nauczycielstwa i jak tanim kosztem zaawansować na jego obrońcę!

Popatrzmy na logikę jednego jeszcze zapatrywania kol. Izdebskiego:

> „Zkolei przystępuje do językoznawstwa. Jest to teren bardzo trudny, niebezpieczny, to też łatwo się na nim pośliznąć. Powiem otwarcie, że jest to dziedzina profesorów uniwersytetu (i to nie wszystkich profesorów!), którym nauczyciel szkoły powszechnej konkurencji robić nie powinien.“

A skąd to kol. Izdebski wie, że to teren trudny i niebezpieczny? Ażeby rzecz ocenić, trzeba ją znać; chcąc ją znać, trzeba się nią zajmować. Nie chciałbym mieć na sumieniu podejrzenia, że kol. I. tak sobie ot po łebkach rzeczy sądzi! Widocznie więc po tym terenie chodzi, nie krępując się wcale obecnością tam profesorów uniwersytetu. Nawet kol. Izdebski popisuje się w dyskusji często znajomością faktów z zakresu językoznawstwa. Dlaczegożby więc nauczyciel X. nie mógł wyjść tam, dokąd wychodzi nauczyciel Izdebski? Skąd znowu to wyjątkowe stanowisko?

Przechodząc do rzeczy samej, należy stwierdzić, że współcześnie

dokonywa się zmiana w poglądach na znaczenie, treść, cel i metody gramatyki języka polskiego stawia nauczyciela przed koniecznością poznania wiadomości z zakresu językoznawstwa. Bez tego nauka o języku ojczystym w szkole pozostanie zbiorem suchych i nudnych reguł, jak to było dotychczas. Nie znaczy to, żeby nauczyciel miał konkurować z Brücknerem, Nitschem czy innymi uczonymi, ale nie istnieją żadne przeszkody w umysłowości nauczyciela, by nie mógł korzystać ze zdobyczy tych uczonych a nawet sam przyczynić się do oświetlenia tych spraw, o ile przedmiot ten odpowiada jego specjalnym zainteresowaniom. Argument, że to jest dziedzina profesorów uniwersytetu, nie stanowi żadnego dowodu przeciw, gdyż wynika z tej nieścisłości obserwacji, która cechuje prawie wszystkie dowodzenia kol. Izdebskiego. Według niego rozumując, nauczyciel musiałby się wyrzec studjowania i geografji i przyrody i historji i literatury i wszystkich innych nauk, boć to także są dziedziny profesorów uniwersytetu. Pozostałoby mu chyba abecadło, które zresztą także było dawniej dziedziną profesorów uniwersytetu albo im równych, a dzisiaj każde dziecko winno je umieć.

Na tem kończę moje uwagi. Nie wyczerpują one w całości słabych stron artykułu kol. Izdebskiego. Wystarczą jednak dla wykazania, jak to niedobrze w rzeczach, wymagających objektywizmu, powierzyć się uczuciom. Uczucia to niewątpliwie potężny czynnik życia indywidualnego i zbiorowego, lecz niekontrolowane intelektem dużo złego wyrządzić potrafią. Uczuciowy subjekywizm autora w zagadnienia dydaktyczne wniósł przesadne pojęcia krzywdy, obrony, ataku, tragizmu. Poco to? Komu to przynosi pożytek? Niecelewem jest z przeczulenia wynikające poszukiwanie wrogów nauczycielstwa wśród siebie jak i mało poważnem jest bezkrytyczne rzucanie się w objęcia rzekomej obrony z zewnątrz, z powodu pierwszego lepszego zwrotu stylistycznego. Obrona? Nikt nas nie obroni, jeśli się nie obronimy sami! Nie mieliśmy obrońców, gdyśmy musieli walczyć o swoje prawa. Dzisiaj o obrońców nietrudno, gdyśmy własną obroną wyrobili sobie odpowiednie znaczenie w społeczeństwie. Bronią naszą było szerzone przekonanie o pierwszorzędnem i rozstrzygającem znaczeniu nauczyciela dla wychowania i kultury społeczeństwa. To zadecydowało o naszem powodzeniu. Samiśmy się więc wynieśli na to stanowisko i musimy się na niem utrzymać. Wystrzegajmy się więc obrony, która wpływ nauczyciela na wychowanie i kształcenie cofa gdzieś na koniec poza ortografję, język, podręczniki itp. Niewątpliwie trafią się warunki, które unicestwią wysiłek nauczyciela i które muszą zostać zrozumiane przez czynniki, powołane do wartościowania pracy nauczycielskiej. Ale nie róbmy z tych wyjątków reguły dla rozległych obszarów województw zachodnich. A co mają mówić wówczas koledzy z kresów wschodnich, uczący w norach, urągających najprostszym wymogom higjeny i kultury. — Poczucia wspólnoty, wynikające z jednakich zadań wychowawczych i zawodowych,

solidarność koleżeńska w ich realizacji, objektywizm w osadzaniu ludzi i rzeczy, wreszcie odpowiedzialność za wzięty na siebie obowiązek, — oto najlepszy sposób obrony. *F. Zych (Zakopane)*

—

Projekty nowych programów nauki.

W początkach lutego br. przysłało Ministerstwo W. R. i O. P. „Projekty Programów Nauki w siedmioklasowych publicznych szkołach powszechnych i trzech niższych klasach gimnazjum państwowego" (gimnazjum niższe), do Kuratorjum O. S. P. celem zebrania o Projektach tych opinji sfer nauczycielskich. W wykonaniu tego zlecenia Kuratorjum powołało do życia Komisje, w skład których weszli specjaliści odnośnych przedmiotów tak ze szkolnictwa średniego, jak i powszechnego. Prace są w toku i mają być w najbliższym czasie gotowe.

Droga, którą Ministerstwo W. R. i O. P. idzie ku zrealizowaniu szkoły jednolitej, jakoteż ku reformie programów naukowych jest drogą, którą z najgłębszym szacunkiem podkreślić należy. Ministerstwo nie odbiegło w tej sprawie od tradycji narodowej, ani wymagań życia, wiadomo nam bowiem, że w tej tak ważnej sprawie zwróciło się po opinję do sfer nauczycielskich nietylko przez władze szkolne, ale i do zrzeszeń zawodowych nauczycielskich, a nawet do osób prywatnych, o ile te zagadnieniami programów się interesują.

Wyrażamy przekonanie, że z nadesłanych opinji, wypowiedzianych przez czynniki do tego powołane, Ministerstwo poczyni użytek taki, aby w przyszłych programach i doświadczenia nauczycielskie, nabyte w ogniu codziennej pracy szkolnej znalazły swój wyraz.

eg.

—

RECENZJE.

Geraldine Coster. Psychanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych. Przekład z angielskiego M. Górskiej.

Zrozumienie psychanalizy, jako środka leczniczego, wymaga poprzedniego, gruntownego przygotowania z zakresu psychjatrji: przygotowanie takie otrzymują psychjatrzy. Nauczyciela interesuje psychanaliza, jako środek kultywowania higjeny ducha. Do tego celu posłużyć może z dużem powodzeniem przekład M. Górskiej. Treść i forma sprawiają, że popularnie ujęte, poważne dzieło czyta się, jak bardzo interesującą powieść.

S

—

NADESŁANE KSIĄŻKI.

Wydawnictwa „Naszej Księgarni" Spółki Akcyjnej Z. P. N. S. P., Warszawa, Świętokrzyska 18.

Geraldim Coster. Psychoanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych. Przełożyła z angielskiego M. Górska.

Tygrys. Jadwiga Viemegerowa.

Wędrówki ptaków. Jan Sokołowski.

Żubr. H. Michcińska.

Dzień oszczędności. M. Gerson - Dąbrowska.

Katalog rozumowany książek przyrodniczych dla uczniowskich bibljotek szkolnych.

Jadwiga Wierzbińska. Nauka śpiewu w szkole powszechnej i w gimnazjum niższem, część III.

—

KOMUNIKATY

W grudniu ub. r. założoną została „Spółdzielnia budowlana z o. u. Sp. bud. Ognisko".

Celem założonej spółdzielni jest umożliwienie członkom budowy własnego domu w Poznaniu.

Znane są niewątpliwie wszystkim trudności mieszkaniowe, jakie uniemożliwiają spokojną pracę nauczycielstwu. Trudnościom tym zapobiec będzie staraniem spółdzielni, drogą budowy domów mieszkalnych.

Kto z pośród koleżanek i kolegów chciałby zdobyć własne mieszkanie (t. j. własny dom) w Poznaniu — niech przystępuje do naszej Spółdzielni. Statut zatwierdzony — podajemy poniżej.

Za Zarząd „Spółdzielni bud. Ognisko":
(—) Świebocki. (—) Mróz. (—) Ciuła.

—

Do Członków Spółdzielni oraz Kol. i Kol., mających zamiar przystąpić do Spółdzielni.

Dla informacji zainteresowanych Zarząd spółdzielni podaje do wiadomości, że zabiegał będzie o kredyty na budowę domów w Poznaniu dla członków w granicach przewidzianych ustawą a mianowicie, jeżeli członek spółdz. posiada własną parcelę i 25% kosztów ogólnej budowy.

O parcele dla członków poczyni Zarząd kroki w Magistracie m. Poznania, po możliwie najniższych cenach. Niemniej Zarząd będzie czynił starania o umożliwienie nabycia parcel na raty.

Aby Zarząd mógł przystąpić najszybciej do konkretnej pracy, potrzebne mu są następujące informacje, które należy niezwłocznie przesłać do Zarządu, pod adresem (Ciuła Piotr — Poznań — ul. Marszałka Focha 111 I.).

1) Czy i ile gotówki posiada na nabycie parceli.

2) Jeżeli gotówki niema, w ilu ratach i jakiej wysokości może spłacać parcelę.

3) Czy i ile gotówki posiada na budowę.

4) Jeżeli nie posiada, ile może wpłacać.

Zainteresowanym w sprawie budowy domów w Ławicy, po zebraniu większej ilości zapytań i konkretnego materjału udzielimy odpowiedzi w „Naszym Głosie".

Za Zarząd:
(—) Ciuła, sekretarz.

Ogłoszenia: 1/1 str. 60 zł, ½ str. 30 zł, ¼ str. 15 zł, 1 mm 0,80 zł.

Prenumerata z przesyłką: rocznie 5 zł, półrocznie 3 zł. Numer pojed. 50 gr.

Redakcja i administracja: Poznań, Lodowa 1, II.
P. K. O. 208 262.

Redaguje: Komitet.
Redaktor odpowiedzialny: Tadeusz Janicki.
Wydawca: Zarząd Okręgu Z. P. N. S. P. w Poznaniu.

Czcionkami Drukarni Mieszczańskiej T. A. Poznań, Murna 2.